LA SUBJECTIVITÉ PERDUE DANS L'ÉCRIT DE L'ÉTUDIANT, OU LE TRÉSOR DE LA SUBJECTIVITÉ OUBLIÉE

JANINA ESPUNY MONSERRAT
Universitat de Barcelona

1. Présentation

Dans l'essai *Le trésor des savoirs oubliés*, Jacqueline de Romilly (1998)[1] propose une perspective magistrale à partir de laquelle aborder l'importance de l'enseignement des sciences humaines. C'est une approche qui veut récupérer plus que jamais l'*élément humain* dans l'acquisition de savoirs; acquisition qui a tendance à être jugée par ailleurs, trop souvent, non nécessaire. Et surtout dans le cas de l'enseignement des lettres, où les choses sont généralement considérées inexactes et sans perspective d'utilité.

Dans une faculté de lettres, ce débat intérieur et cette critique à l'inexactitude se retrouvent fréquemment et sont donc extériorisés parmi la généralité des étudiants; si ce n'est, aussi, renforcé par l'opinion collective et sociale qui a tendance à oublier la valeur formatrice, ou même l'utilisation inévitable que nous faisons tous, des sciences humaines. *Le trésor des savoirs oubliés* constitue donc une défense de ces sciences pour la formation des personnes.

Dans ce papier, je ne me propose pas tant une défense de ce type d'études — cette position constitue un principe sous-jacent plutôt qu'un objectif—, qu'un petit témoignage, à partir de mon expérience comme professeure de linguistique à la Faculté de Philologie

1. Merci à Toni Cardona, qui m'a parlé le premier de cette auteure très encourageante, membre de l'Académie française. Je le remercie de même de ses commentaires portés sur les "points aveugles" de ce travail.

de l'UB, sur le trésor que suppose non plus seulement le savoir (le contenu des études), mais la subjectivité par rapport à ce savoir (l'attitude du sujet qui traite ce savoir).

Comme le dit Jacqueline de Romilly, le sujet se forme avec l'acquisition de savoirs: "L'idée de l'importance de l'enseignement pour la formation de l'individu est une idée ancienne" (1998: 170). L'enseignement a donc cet objectif à atteindre:

> faire de lui [l'étudiant] un esprit mieux informé, c'est-à-dire plus large et plus sûr. [Car] il aura dû choisir, il aura dû prendre position. Ainsi se forme l'esprit critique. Par rapport à toutes ces opinions qu'il aura rencontrées, il aura été contraint de s'en former une à lui, qui ne soit pas dû à une imitation hâtive des propos entendus autour de lui, mais qui soit éclairée, mûrie, personnelle. [...] Se former une opinion à soi, c'est faire preuve de liberté d'esprit, c'est par suite choisir soi-même sa voie, ses orientations, ses engagements. (Romilly, 1998: 98)

L'auteure porte donc son attention sur l'importance des savoirs, pour la formation de la personnalité et de la mémoire; je voudrais, pour ma part, porter l'attention sur l'importance, en même temps, de la présence de cette personnalité ou du sujet parlant (ou scripteur) dans le texte.

Ainsi, et en tenant compte des apports des linguistiques de l'énonciation (Benveniste, Ducrot) ainsi que de la pragmatique (Roulet, Auchlin et Stroumza), je voudrais pointer sur la nécessité d'une *pratique de la subjectivité* dans les cours de Philologie Française, à la croisée de l'an 2000. En effet, si les étudiants ne se montrent pas trop oralement en cours, ils ne le font guère plus dans leurs textes écrits à rendre aux enseignants.

Ma proposition didactique est donc plus restreinte, puisque je veux me situer dans le cadre même des classes et de l'échange via l'écrit qui se produit en cours, pour insister sur un exercice de la subjectivité dans l'écrit. Autrement dit, il s'agit de montrer aux étudiants qui ils sont et comment se faire apparaître (avec quels moyens linguistiques) dans leur écrit en tant que sujet. Objectif difficile, me dira-t-on, mais j'ai fait la preuve qu'il ne faut commencer que par leur faire porter l'attention sur ce point: leur absence flagrante dans leurs écrits. Il faut continuer par s'exercer... comme dans tous les domaines qui peuvent intéresser l'être humain.

Il s'agit en effet d'apprendre, comme nous apprenons tout, d'ailleurs: à marcher, à lire, à dessiner, à déguster la nourriture (cf. Isabel Allende, 1997), à parler... donc à ne pas utiliser la subjectivité, à ne pas être responsable (par quels mécanismes?), à ne pas parler quand il faudrait, à ne pas établir nos limites par rapport à celles des autres, à ne pas les défendre, à ne pas connaître notre intérieur, nos pensées, notre esprit. Toutes ces négations peuvent être substituées par des affirmations: dans le cas qui nous occupe, apprendre à construire sa propre subjectivité dans l'écrit, et chercher à la délimiter par rapport à d'autres subjectivités qui y apparaissent, selon la conception polyphonique du discours. Il s'agit de faire écrire une simple évaluation sur quelque chose (un autre texte), et de faire apparaître, tel un miroir[2] (l'écrit souligné en rouge de l'enseignant correcteur), ce que les scripteurs apprentis ne voient pas (selon le besoin de se voir soi-

2. Comme le disent Kim Stroumza et Antoine Auchlin (1997), dans la relation pédagogique, le rôle de l'enseignant est celui de "miroir expert", auquel les étudiants s'adressent pour recevoir le reflet de leurs "points aveugles".

même à travers quelque chose d'extérieur à soi): il n'y a pas d'adjectifs, pas de qualifications, pas d'adverbes; et, s'il y en a, leur subjectivité résulte généralement bien étrange, comme nous le verrons ci-dessous.

Dans le présent travail, je partirai d'une situation pédagogique concrète (section 2) pour montrer que la distance des étudiants-rédacteurs par rapport à leurs écrits peut être expliquée en ayant recours aux différentes conceptions de la polyphonie (développées pendant les années 80 et 90). Je passerai ensuite (section 3) à l'analyse de quelques fragments tirés des écrits de mes étudiants[3], où se manifeste ce que j'ai appelé leur subjectivité perdue.

Ce travail constitue donc le point de départ d'un projet plus large que je peux définir pour l'instant comme l'établissement d'exercices pour la pratique de la subjectivité dans l'écrit. Et, d'une manière plus théorique, comme l'intégration de certains des apports de la pragmatique dans les cours d'expression linguistique écrite, en entendant par là les cours de linguistique où les étudiants sont des apprentis rédacteurs de comptes rendus.

2. La situation pédagogique et le type de polyphonie dans l'écrit de l'étudiant

Dans le cours de grammaire française de deuxième cycle dont je suis la responsable depuis quelques années, les étudiants sont engagés (entre autres choses) à faire des comptes rendus de textes traitant de linguistique. Ainsi, ils ont accès à différents articles de linguistique pour l'établissement du cadre théorique de la matière, et ils sont confrontés à un travail d'apprentissage de l'écrit. Ces étudiants deviennent donc des apprentis rédacteurs qui basent leurs rédactions sur un domaine de connaissances, la linguistique, qu'ils jugent cependant avec quelque méfiance[4].

En effet, les participants à ce cours, pour la plupart non francophones, ont des impressions floues et négatives concernant les textes de départ (de spécialité et de lecture quelque peu aride), mais encore plus en ce qui concerne leurs propres textes: leurs écrits sont peu fluides, peu clairs, ils sont fatigants (à faire et à lire), car ils ne sont pas spécialistes, ils ne savent pas quoi dire (ils ne savent pas qui ils sont?). Ainsi, ne maîtrisant pas l'écrit (ni même la lecture théorique), ils ne peuvent se faire apparaître dans leur texte en tant que sujet qui a quelque chose à dire. À ce fait, il faut ajouter que sans être francophones, la distance entre leur personne et leur texte est agrandie, puisque le français dans ce cas n'est pas la langue constitutive de leur personne, de leur subjectivité. C'est Émile Benveniste que nous entendons ici: "C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme *sujet*" (1966: 259). Ainsi, nous avons d'emblée deux distances: les étudiants ne sont pas francophones, ils ne sont pas spécialistes.

La compétence discursive, comprise comme l'aptitude humaine à associer une expérience subjective au traitement d'une suite de mots, c'est-à-dire comprise comme participation

3. Que je remercie de s'être prêtés à mes commentaires en cours et à mes analyses dans cet article.

4. Comme le soutient Jacqueline de Romilly, la littérature "nous permet d'être homme ou d'être femme, d'être enfant ou bien vieillard et de toutes ces situations naissent à nouveau des voix qui nous parlent en une sorte de confidence universelle" (1998: 123). Si la littérature nous permet donc une certaine évasion, de par l'acquisition d'une identité autre (c'est ici l'altérité de la lecture), que nous permet la linguistique? La valeur épistémique de cette science ne peut, selon l'idée générale mais fallacieuse d'inutilité, que laisser les étudiants indifférents.

subjective qu'implique le traitement du texte (Stroumza et Auchlin, 1997), empêche ces rédacteurs de participer à un plus haut degré dans leur texte, et cela pour deux raisons: la première, parce que leur formation linguistique est loin d'avoir créé une personnalité française; la deuxième, parce que leur formation en linguistique se situe à un niveau débutant.

La double conception polyphonique de Kim Stroumza et Antoine Auchlin (1997) concernant les textes d'apprentis rédacteurs, permet de rendre compte, respectivement, de ces deux distances entre l'étudiant-rédacteur et son texte. Nous verrons que l'une constitue une nouvelle manière de concevoir les erreurs par rapport à la norme; l'autre, est la polyphonie topique de Oswald Ducrot, reprise par ailleurs (et parfois modifiée, cf. Eddy Roulet, 1985 et Janina Espuny, 1998-1999) par la généralité des pragmaticiens. Ainsi, la polyphonie intervient à deux niveaux dans les copies des étudiants:

1) dans la relation entre l'instance *parasite* (les erreurs ou "petis malheurs conversationnels") et l'instance *officielle*. Par exemple, et pour reprendre ici non seulement la conception de ces auteurs mais aussi leur heureuse illustration, dans l'écriture de "rithuel", le rédacteur présente une langue qu'il emploie, une instance responsable du malheur, mais aussi une langue qu'il attribue à son destinataire-correcteur. Il y a polyphonie, un type de polyphonie que les auteurs nomment "cacophonique" (parasitaire), parce qu'avec ce terme apparaissent deux voix en dépendance l'une de l'autre, mais confrontées: celle de l'étudiant qui n'a pas encore réussi à utiliser celle de la communauté de savants qu'il veut utiliser[5].

2) dans l'étrange façon de gérer la polyphonie au sens strict (de Ducrot, 1984): en effet, dans ces types de textes d'apprentis rédacteurs apparaissent divers problèmes concernant la construction du *locuteur*, compris comme instance adaptée à la situation d'écriture et opposée au *sujet parlant*, instance relevant de l'oralité (il s'agit des cas où les rédacteurs écrivent comme s'ils parlaient). Cette difficulté est en outre renforcée par une singulière organisation des instances de langage, comme le *locuteur* et *l'énonciateur*, ce dernier étant conçu comme l'auteur responsable du contenu de l'énoncé[6].

C'est ce dernier type de polyphonie, ou d'étrange polyphonie, que nous allons analyser dans les exemples suivants, car c'est bien l'absence d'un locuteur cohérent et l'étrange lien entre locuteur et énonciateur qui montrent la subjectivité oubliée de l'étudiant.

Pour ce travail, je suis partie de l'idée de la subjectivité perdue, de l'absence d'un sujet défini dans l'écrit de l'étudiant. On peut considérer qu'il s'agit d'un mélange de subjectivités ou de ce que les Genevois appellent "l'étrange façon de gérer la polyphonie", car il y a en effet des instances langagières (des attitudes ou points de vue) dans leur écrits. Mais, puisqu'elles ne sont pas cohérentes entre elles, car l'écrit laisse voir l'organisation

5. Selon Stroumza et Auchlin (1997), ce type de polyphonie "cacophonique" s'oppose à la polyphonie "symphonique" de Ducrot, où les deux locuteurs d'un seul et même énoncé sont dans une relation de dépendance harmonieuse, ce qui est reflété par une certaine intégration syntaxique du discours rapporté dans le discours rapportant.

6. La définition de ces instances varie parfois d'un auteur à un autre; dans Espuny, 1998-1999, je confondais sujet parlant et locuteur, parce que mes analyses portaient sur l'oral, mais à l'écrit la distinction est nécessaire.

maladroite de ces instances, je propose de maintenir le terme fort de "subjectivité perdue": ce désaccord entre les instances manifeste que l'apprenti-rédacteur ne s'implique pas dans son texte, qu'il ne se représente pas en tant que sujet qui a quelque chose à dire sur l'auteur et la matière lus. Subjectivité perdue dans l'écrit, parce que l'étudiant ne se représente pas comme "locuteur" (de l'écrit) cohérent: sa subjectivité reste souvent celle de l'oral, alors qu'il est admis que nous créons un locuteur, différent de celui qui parle, lorsque nous écrivons[7]. Mais subjectivité perdue surtout, parce que l'étudiant confond le locuteur qu'il devrait être avec l'énonciateur responsable du contenu énoncé dans le texte de départ. En effet, nous verrons dans les exemples qui suivent que le rédacteur-locuteur s'efface au profit de l'instance qui se trouve à l'origine du texte de départ: il s'identifie (et se perd donc) à l'auteur, et le reprend en le paraphrasant, au lieu de se définir ou se positionner par rapport à lui. C'est là la seule distance qu'il ne prend pas. Étant donné qu'il n'est pas spécialiste, étant donné qu'il n'est pas francophone, le seul pilier qu'il lui reste pour ne pas se perdre tout à fait, c'est l'auteur, auquel il se plie trop souvent.

3. Analyse de quelques fragments

Les extraits suivants démontrent la difficulté qu'ont les étudiants à donner une forme linguistique, ou plus simplement, à donner libre cours, à leur subjectivité. Évidemment, les possibilités d'articulation entre les différentes instances langagières (sujet parlant, locuteur et énonciateur) qui interviennent lorsque nous écrivons sont multiples. Je montrerai ici des extraits concernant différents types de cette articulation compliquée des instances: il y a des cas où le locuteur est **contradictoire** ((1) et (2)), des cas où le locuteur est **confondu** avec l'énonciateur (3), ou même **inventé** (5), des cas où il est faussé (4) et des cas où il est **effacé** (6). Pour rendre compte du type de locuteur qui figure dans les exemples, je commenterai les soulignés en gras qui y apparaissent.

(1) 1. *Si l'auteure voulait introduire le lecteur dans la matière du livre et présenter des éclaircissements pour aider à la lecture,* (a) ***elle n'a pas atteint son but.*** *Cette introduction,* (b) ***qui tourne toujours sur les mêmes idées,*** *fait que le* (c) ***lecteur s'égare.*** *Il* (d) ***aurait fallu une introduction plus concise*** *pour développer les principales idées du texte.* (1er paragraphe du compte rendu)
2. *Leeman-Bouix* (e) ***montre, avec des exemples,*** *comment (...)* (f) ***Ainsi, on peut voir*** *comment (...) On arrive à la cinquième partie, consacrée à* (g) ***avertir*** *le lecteur de l'ensemble de conventions typographiques employées dans le livre,* (h) ***pour lui permettre de suivre plus facilement*** *le développement de l'ouvrage.* (dernier parag.).

Dans le paragraphe 1, le souligné (a) est une critique négative (vu qu'une des consignes était "vous pouvez critiquer le texte, même sans être spécialistes") très forte qui nous présente un locuteur apparemment spécialiste. Cependant, si les trois soulignés suivants (b), (c) et (d) appuient effectivement l'assertion (a), ils contredisent la suite du

7. L'altérité de l'écrit est traitée diversement dans la psychanalyse (Lacan), la sémiotique (Bakhtine) ou même la littérature poétique (Rimbaud, Valéry ou, en dehors du domaine francophone, Pessoa et ses admirateurs, tels Tabucchi et Saramago).

compte rendu. En effet, dans le paragraphe 2, il semble que le locuteur (l'étudiant-rédacteur), lecteur lui aussi du texte à commenter, a effectivement compris les "différentes idées" du texte, qu'il ne s'est donc pas "égaré", et que l'introduction dont il parle est tout à fait "concise". Ainsi, les assertions de (e) à (h) ne suivent pas de près la critique énoncée dans le premier paragraphe. Certes, ces assertions ne sont pas modalisées[8] par des adverbes positifs (la seule modalité qui apparaît est la modalité minimale du verbe à l'indicatif[9]), à l'exception du dernier énoncé (h), qui fait apparaître le complément adverbial positif "plus facilement". Mais les verbes utilisés dans les soulignés de ce paragraphe 2 (montrer, pouvoir voir, avertir, permettre de suivre) ne conduisent pas à l'idée initiale d'égarement du lecteur. D'autre part, ces mêmes assertions ne sont pas modalisées non plus de manière négative, ce qui démontre encore que la critique énoncée au début n'est pas maintenue.

Il y a donc **contradiction** entre le paragraphe 1 et le paragraphe 2 de notre exemple, en ce qui concerne la construction du locuteur, compris comme l'image du sujet parlant, dans ce cas l'image de l'étudiant qui juge un texte de départ: en effet, le locuteur qui soutient un point de vue négatif sur le texte à évaluer, celui du paragraphe 1, devient un locuteur qui, par la suite, dans le paragraphe 2, soutient un point de vue positif. Les deux paragraphes peuvent être pris comme montrant un locuteur construit dans chaque cas, mais leur coexistence dans le même texte[10] dissout leur solidité, et par là même, la subjectivité.

Dans l'extrait (2), la construction du locuteur est également contradictoire, bien qu'ici par les orientations différentes qu'il prend dans un seul énoncé:

(2) *Le lecteur qui ne soit pas familiarisé avec ces concepts saussuriens trouvera ces exemples* (a) ***très utiles*** *pour mieux comprendre ce que l'auteure définit* (b) ***trop synthétiquement.***

Le souligné (b) fait apparaître dans cet énoncé un jugement très fort, négatif, de par la présence de l'adverbe modalisateur "trop", alors que le début de l'énoncé était positif ("très utiles", dans le souligné (a)). Dans ce cas, puisque les jugements de l'étudiant portent sur des objets différents, les exemples d'abord, puis la definition de concepts, on peut bien accepter que ces évaluations soient opposées (les exemples sont très utiles alors que les définitions sont trop synthétiques). Mais, pour effacer ce que cet énoncé peut avoir de bizarre, de par la réunion d'opinions extrêmes, ou de par la réunion d'un locuteur positif et un de négatif, il serait nécessaire de les faire apparaître ensemble moyennant un connecteur (cependant), qui annoncerait un point de vue plus fort du même locuteur. Un complément de point de vue, du type "à mes yeux", "à mon avis", aiderait de même à soutenir l'évaluation négative d'un étudiant débutant.

Si les deux exemples précédents montrent un locuteur contradictoire, dans (1) parce que la position négative première n'est plus maintenue dans le reste de l'exercice, et dans

8. Dans la linguistique de l'énonciation, la modalité est l'aspect de la communication qu'utilise le sujet parlant pour décrire ou nuancer son acte de communication, son *dire* (cf. Adelaida Hermoso, à paraître).

9. En effet, "la phrase la moins modalisée comporte une modalité minimale" (Jean Cervoni, 1987: 65).

10. "Ce qu'on appelle "texte", c'est en effet d'habitude un discours censé faire l'objet d'un choix unique" (Ducrot, 1984: 176).

(2) par l'absence d'un connecteur qui réunisse les positionnements opposés d'un même locuteur dans un seul énoncé, les trois fragments suivants serviront à illustrer la **confusion** du locuteur avec l'énonciateur (c'est le cas de (3) et de (5)), ou la disparition du locuteur à cause de la réalité (fausse) énoncée (c'est le cas de (4)). Voici la conclusion d'un des exercices:

(3) *Mais, **surtout, il est évident** qu'une théorie sur les éléments de la phrase ne prendra réellement de sa valeur que si elle est assimilée parallèlement à l'intuition et à la réflexion sur cette même phrase.*

Du point de vue de la construction du locuteur dans l'écrit, la première question qu'on se pose à la lecture de ce fragment, par ailleurs quelque peu compliqué, est la suivante: qui est le responsable ou l'origine du contenu énoncé dans cette conclusion contenant un marqueur évidentiel[11]? Autrement dit, à qui appartient-elle, à l'auteure du compte rendu ou à l'auteure du texte de départ? Dans l'extrait (3), on entend la voix du locuteur, image du sujet parlant-rédacteur, à travers l'utilisation de deux unités modales: l'adverbe "surtout" introduit une qualification plus importante entre plusieurs pour le locuteur, ce qui annonce donc un énoncé assumé par le locuteur; et l'adjectif évaluatif "évident". L'évidence, donc ce qui ce s'impose à l'esprit comme vrai ou réel, avec une force qui ne nécessite d'aucune autre preuve, relève de la subjectivité, puisque c'est bien à partir de notre propre esprit ou de ce qu'il éprouve, que nous faisons ce type de qualifications[12]. Certes, jusqu'ici, on pourrait penser que le locuteur est bien construit et donc tout à fait présent dans son texte (sa subjectivité n'est pas perdue). Cependant, dans la suite de l'énoncé, c'est-à-dire dans la proposition complétive, la voix de l'étudiante est confondue avec celle de la linguiste, auteure du texte de départ, où on trouve l'affirmation "La terminologie reflète donc le fait que la définition des parties du discours implique une analyse de la phrase" (Marie-Noëlle Gary-Prieur, 1985: 83). Il s'agit là d'une conclusion de l'auteure du texte de départ, mais que l'étudiant présente comme sienne, en se perdant dans des complexités qui tentent de changer la voix originale. L'étudiante construit donc dans ce fragment un locuteur qui reprend sans le dire (et même comme sans le vouloir) la voix de la linguiste; elle la change et la complique dans une tentative, certes, de l'assumer et d'avoir sa propre voix. Dans ce sens, nous pouvons considérer ce fragment comme un cas de polyphonie "cacophonique" au niveau du sens.

Si dans l'exemple (3) il est clair que le jugement qu'énonce l'étudiante est dû au texte de départ qu'elle avait à commenter, il s'agit par des exercices, de lui montrer comment séparer ces instances langagières, pour une meilleure correspondance à la réalité (deux auteures, deux subjectivités), reflétée dans l'écrit. Ou encore, il s'agit, pour l'autre pôle de cet échange pédagogique, l'enseignant-correcteur, de repérer "parfois avec émotion le passage, la phrase, la formule qui semble authentique et personnelle: [et de pouvoir se

11. Il s'agit de marques linguistiques de l'énoncé, choisies pour préciser la source de savoir (qui peut provenir d'une observation directe, de la parole d'autrui, d'une déduction faite à partir de quelques indices); cf. Henning Nølke, 1994.

12. Si "sauf indication contraire, toute assertion est censée s'appuyer sur l'évidence que possède le locuteur: celui-ci se porte garant de son contenu" (Nølke, 1994: 84), dans l'exemple (3), l'évidence que possède le locuteur est rendue explicite.

dire] pour une fois, ce n'est pas de la récitation, cela vit et l'on reconnaît les contours de vrais souvenirs devenus conscients et bien utilisés" (Romilly, 1998: 77).

Il est intéressant de commenter ici une autre façon d'utiliser l'évidence, appliquée cette fois, non pas à la conclusion de quelqu'un d'autre (comme dans (3)), mais à une bizarrerie, à une erreur, relevant des efforts que fait l'étudiant pour parler, écrire dans ce cas, en linguiste ou spécialiste:

(4) *L'introduction du livre cité ci-dessus est,* ***évidemment****, la garantie pour bien comprendre et assimiler le fonctionnement du langage et aussi de la langue.*

L'évidence a été définie supra comme relevant de la subjectivité, puisque c'est bien à partir de notre propre esprit ou de ce qu'il éprouve, que nous faisons ce type de qualifications concernant la certitude. Mais cette force se perd tout à fait, si on l'utilise pour asserter quelque chose qui relèverait d'un jugement très fort et risqué (ce qui ne serait donc plus du domaine de l'évidence), comme le fait que ladite introduction garantisse et la compréhension et l'assimilation du fonctionnement du langage; si tel était le cas, tout sujet parlant (et parlant n'importe quelle langue) devrait recourir à ce texte, défini comme une sorte de mode d'emploi vis-à-vis du langage. Comme il me semble que cette "évidence" n'en ai en fait pas une, et que, d'autre part, si une introduction peut constituer un mode d'emploi, elle l'est par rapport au document qui la contient (donc par rapport au livre, grammaire, dictionnaire, etc.), le sentiment qui se dégage à la lecture de ce fragment est que l'étudiante a voulu ici présenter une évidence d'une autre nature; évidence où la force, et donc la subjectivité, est faussée, de par l'assertion d'un lieu commun, comme le fait qu'une introduction nous aide à mieux comprendre et assimiler le fonctionnement du livre. Ce manque de subjectivité n'est pas dû ici à une contradiction entre les locuteurs présentés, ou à une confusion entre locuteur-scripteur et énonciateur-auteur-à-commenter; il est dû à l'annulation qui résulte de la combinaison d'une certitude du locuteur et d'un contenu propositionnel faux. On peut l'appeler le locuteur **faussé** par ce qu'il dit.

L'exemple suivant, qui illustre la confusion entre locuteur et énonciateur, peut aussi bien être pris comme un cas de locuteur **inventé**:

(5) *Cette démarche, c'est-à-dire l'utilisation d'ouvrages* "grand public" *(p.15), pour ensuite les évaluer et les confronter à divers corpus,* ***sera employée tout au long de ce livre.***

Qui soutient l'affirmation (le prédicat) soulignée en gras dans ce passage? L'auteure-linguiste ou l'étudiante scripteuse du compte rendu? Si l'étudiante n'a lu que "l'introduction" et non pas l'ouvrage en entier, comme c'est bien le cas, puisque le compte rendu ne se base que sur un article et non pas sur le livre en entier, on entend ici l'auteure, et il faudrait donc ajouter la source de l'affirmation "...sera employée tout au long de ce livre, **nous dit-elle**". Si l'étudiante avait lu toute la grammaire, ce serait effectivement elle qui affirmerait ce qui sera fait dans le livre; mais ce n'est pas le cas. Ici la locutrice n'a pas fait attention à la réalité du sujet parlant qui n'a pas lu le livre en entier. Dans ce cas, on peut considérer que le locuteur ne correspond pas à la réalité du sujet parlant, et qu'il s'agit d'un locuteur inventé (comme s'il avait lu l'ouvrage); ou bien, on peut considérer qu'il s'assimile à l'énonciateur qu'est le linguiste du texte initial, de par l'absence d'une incise attribuant l'énoncé à son auteur.

Finalement, l'exemple suivant montre une excessive prudence de la part de l'étudiante-rédactrice, au moment de construire ses propres évaluations:

(6) 1. *Elle propose de partir de la parole, d'un corpus, pour définir la langue, car elle montre par des exemples et des contre-exemples, que la langue donne des définitions qui s'éloignent de la réalité qu'est la parole. Toutes ses démarches* ***semblent très claires et bien argumentées,*** *puisqu'elles s'appuient sur la théorie de Saussure ainsi que sur certaines définitions de Benveniste et de Guillaume, tout en empruntant des exemples à Picoche.*

2. *Leeman-Bouix consacre un point (...)* (paragraphes suivis).

Dans le paragraphe 1, l'utilisation du verbe "sembler" du souligné en gras ne fait pas apparaître de pronom auquel serait attribuée la vérité de l'énoncé (le datif ou complément indirect), ce qui fait que ce fragment présente un scripteur distant. Car, avec ce verbe, on présente généralement une apparence, et une apparence dont on se méfie[13]: l'étudiante fait donc ici effectivement un commentaire, elle évalue la manière de faire ("claire et bien argumentée") de l'auteure, mais c'est un commentaire qu'elle ne prend pas en charge, c'est-à-dire où celle qui rédige la copie ne se fait pas apparaître en tant que sujet de l'assertion (elle ne dit pas "toutes ces démarches *me* semblent"). Non seulement elle ne le prend pas en charge, mais elle attribut ce commentaire à un possible lecteur peu averti, qu'elle n'est pas par ailleurs. Cette absence de pronom nous laisse déduire que la locutrice ne veut pas assumer l'apparence et qu'elle cherchera donc en quelque sorte à l'invalider. Ainsi, cet acte de perspicacité, découvrir les apparences, nous laisse sans doute attendre l'invalidation, de la part de la scripteuse donc, de ce qui semble mais qui n'est pas. Or, cela n'est pas fait, comme le démontre le commencement du paragraphe 2 suivant, où l'étudiante passe à parler d'autre chose. C'est-à-dire que, l'étudiante ne montre pas, ne manifeste pas sa position vis-à-vis de cette pensée attribuée à un lecteur peu averti avec "sembler". Elle passe à une autre description de ce que fait l'auteure du texte initial, en croyant probablement que l'utilisation des adjectifs, modalisées par ailleurs positivement ("très" et "bien"), est suffisante pour manifester sa pensée, son opinion. Alors qu'il serait nécessaire ici, avant ce deuxième paragraphe, qu'elle se positionne par rapport à la tournure attribuée à autrui et dont elle prend ses distances; par exemple avec l'introduction d'un connecteur "mais", qui annulerait le semblant de ce qui n'est pas et qui la ferait effectivement apparaître comme une lectrice subtile et avisée. Dans cette copie, la locutrice reste donc **effacée**.

13. Comme le dit Nølke dans l'analyse de la variante impersonnelle de ce verbe, "*'il semble que'* implique, quant à *p*, une idée d'atténuation ou d'hésitation de la part du locuteur. (...) En effet, si la seule responsabilité qu'assume le locuteur *hic et nunc* quant à la proposition *p* est que celle-ci est déductible à partir d'un certain nombre d'indices, même inconscients, sa vérité y perd évidemment en valeur, pour ainsi dire" (1994: 93).

4. Conclusion

Dans ce papier j'ai voulu montrer la nécessité de faire des exercices sur la subjectivité dans l'écrit de l'étudiant, en prenant comme cadre l'apprentissage de rédaction proposé dans les cours de grammaire et linguistique françaises de deuxième cycle. Pour cela, je me suis inspirée des copies que je reçoie chaque année, où l'absence d'un locuteur cohérent et donc la subjectivité perdue de l'étudiant sont récurrentes; des conceptions polyphoniques du discours différentes, mais complémentaires, de sémanticiens et pragmaticiens; et de l'essai de Jacqueline de Romilly. L'observation véritablement enthousiaste de cette auteure concernant les sciences humaines, m'a encouragée à soutenir que dans les cours de linguistique et d'apprentissage de l'écrit, de Philologie Française, non seulement l'acquisition de savoirs est importante, mais aussi le maniement des instances langagières.

Ainsi, il me semble que les analyses des fragments présentés ici sur le trésor de la subjectivité oubliée dans les textes d'apprentis rédacteurs, confirment au moins deux choses: d'abord, que l'exercice de la subjectivité et de la séparation d'instances langagières que nous ne sommes pas, est à entreprendre; ensuite, que les apports de théories linguistiques et pragmatiques peuvent être mis à l'oeuvre dans la didactique de l'écrit. Avec ce type d'exercices, on cherchera à rétablir les différents cas de subjectivité oubliée:

— pour éviter les cas de locuteur contradictoire, il faudra montrer comment gérer la polarisation (négatif/positif) des termes employés, par le recours à la sémantique et à la cohérence textuelle (connecteurs);
— pour séparer le sujet parlant du locuteur et le locuteur de l'énonciateur, l'appel aux théories de la polyphonie aidera à repérer la réalité des identités distinctes et les sources de savoirs différentes inscrites dans n'importe quel texte. Il faudra insister sur la distinction des différentes instances langagières et sur les moyens linguistiques qui peuvent manifester les divers degrés d'adhésion entre ces instances (deixis, connecteurs, adverbes, marqueurs évidentiels, reprises, incises, reformulations, etc.);
— l'effacement du locuteur pourra être annulé par l'utilisation des mêmes moyens linguistiques.

Il faut noter que, avec cette proposition d'exercices qui fait appel à la linguistique et à la pragmatique, je ne prétends pas que les cours de grammaire et d'expression écrite redeviennent théoriques, mais qu'il se basent principalement sur l'échange entre enseignant et étudiant, à travers l'écrit (et la lecture) de ce dernier. Car il s'agit, non pas de gaver l'étudiant de grammaire (ou de faire des grammairiens à coups de bâton), mais de pouvoir lire et écrire clairement (que le lecteur se reporte sur ce point à la voix de l'écrivain espagnol Luis Landero (1999), énonciateur avec qui j'adhère tout à fait, mais dont je me distingue en tant que locutrice).

BIBLIOGRAFÍA

ALLENDE, I. (1997). *Afrodita*, Barcelona, Plaza & Janés Editores.
BENVENISTE, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale, t.1*, Paris, Gallimard.
CERVONI, J. (1987). *L'énonciation*, Paris, PUF.

DUCROT, O. (1984). "Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation", *Le dire et le dit*, Paris, Minuit, 171-233.

ESPUNY, J. (1998-1999). "De l'énonciation singulière à l'énonciation pluerielle du locuteur", *Estudios de lengua y literatura francesas, 12. Las voces del texto*, 53-70.

GARY-PRIEUR, M.-N. (1985). "Les parties du discours", *De la grammaire à la linguistique. L'étude de la phrase*, Paris, Armand Colin, 71-90.

HERMOSO, A. (à paraître) "Adverbios de enunciación y relevancia", *Actas del IV Congreso Internacional de Lingüística Francesa*, Santiago de Compostela, 22-24 de septiembre, 1999.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand colin.

LANDERO, L. (1999). "La gramática a palos", *El País*, 14 de diciembre, opinión, p. 16.

NØLKE, H. (1994). "La dilution linguistique des responsabilités. Essai de description polyphonique des marqueurs évidentiels *il semble que* et *il paraît que*", *Langue Française, 102*, 84-94.

ROMILLY, J. de (1998). *Le trésor des savoirs oubliés*, Paris, Éditions de Fallois (Trad. cast.: *El tesoro de los saberes olvidados*, Barcelona, Península).

ROULET, E. (1985), "Structures polyphoniques et diaphoniques du discours", *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang, 69-84.

STROUMZA, K. et AUCHLIN, A. (1997). "L'étrange polyphonie du texte de l'apprenti rédacteur", *Cahier de linguistique française, 19*, 267-304.